

Reyer, Jürgen; Franke-Meyer, Diana

Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der "Pädagogik der frühen Kindheit" als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 5, S. 725-743



Quellenangabe/ Reference:

Reyer, Jürgen; Franke-Meyer, Diana: Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der "Pädagogik der frühen Kindheit" als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 5, S. 725-743 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71678 - DOI: 10.25656/01:7167

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71678>

<https://doi.org/10.25656/01:7167>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion

Jane Schuch/Heinz-Elmar Tenorth/Nicole Welter

Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion.

Einführung in den Thementeil 643

Marcelo Caruso

Technologiewandel auf dem Weg zur „grammar of schooling“.

Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767–1804) 648

Friederike Kuster

Anordnungen der Natur – Grundlagen der Geschlechtererziehung

bei Rousseau 666

Rita Hofstetter/Bernard Schneuwly

Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin
im Spannungsbereich disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler

Felder 678

Eckhardt Fuchs

Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive:

Geschichte – Stand – Perspektiven 703

Allgemeiner Teil

Jürgen Reyer/Diana Franke-Meyer

Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der

„Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ... 725

<i>Georg Cleppien</i>	
Die Überforderung des Selbst in unternehmerischen Zeiten	744

<i>Andreas Soltau/Malte Mienert</i>	
Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerkooperation?	
Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transaktionalen Stressmodells	761

Besprechungen

<i>Roland Reichenbach</i>	
Christiane Thompson/Gabriele Weiß: Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie	779

<i>Markus Bernhardt</i>	
Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise	782

<i>Veronika Magyar-Haas</i>	
Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Scham	784

<i>Katharina Maag Merki</i>	
Sigrid Blömeke/Thorsten Bohl/Ludwig Haag/Gregor Lang-Wojtasik/ Werner Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung	787

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	791
Impressum	U 3

Allgemeiner Teil

Jürgen Reyer/Diana Franke-Meyer

Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung: Mit der ersten Vorschulschulreform in den 1970er Jahren entstanden nach semiakademischen Vorläufern die ersten Konturen einer Pädagogik der frühen Kindheit als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Mit dem Ende der Reform stagnierte sie auf niedrigem Ausbaustand im disziplinären Gefüge der Sozialpädagogik. Mit der gegenwärtigen Vorschulreform stellt sich die Frage, ob die Pädagogik der frühen Kindheit von ihr profitieren und sich in Richtung einer teildisziplinären Eigenständigkeit weiterentwickeln und konsolidieren kann.

1. Einleitung

Gemessen am Umfang und an der Reichweite der praktischen Reformbemühungen im Bereich der institutionalisierten Frühpädagogik seit knapp zehn Jahren ist es nicht unangemessen, von einer zweiten Vorschulreform in der Bundesrepublik zu sprechen – nach der ersten in den 1970er Jahren. Ungleich anders als früher wird der Reformdruck durch den Vergleich mit dem europäischen Ausland erzeugt, der einen erheblichen Nachholbedarf der Bundesrepublik anzeigt. Von der Wissenschaft wird Unterstützung des Reformprozesses erwartet, um dessen Nachhaltigkeit zu sichern.

In diesem Prozess ist eine Frage bislang unterthematziert geblieben: die Frage nach der wissenschaftlichen „Pädagogik der frühen Kindheit“, die zwar im Zuge der Vorschulreform in einem breiten akademischen Raum, d.h. nicht nur an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Forschungsinstituten, sondern auch an Fachhochschulen und Berufsakademien eine Art Konjunktur erlebt, deren Identität, also Identifizierbarkeit im Ensemble der Disziplinen und Teildisziplinen, bislang unscharf geblieben ist. Eine Durchsicht der fachlichen und programmatischen Beiträge zeigt, dass die wissenschaftliche Reformdebatte im Wesentlichen interdisziplinär geführt wurde. An dem Forschungs- und Publikationsaufkommen sind zwar Fachvertreter/innen beteiligt, welche die Pädagogik der frühen Kindheit in Forschung und Lehre vertreten. Der weitaus größte Teil aber stammt aus anderen Teildisziplinen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft. Zwar gehört Interdisziplinarität (und Internationalität) zum mo-

ndern Wissenschaftsbetrieb; aber Interdisziplinarität ersetzt Disziplinarität nicht, sondern setzt sie voraus. Damit aber stellt sich die Frage nach dem disziplinären Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“.

Die ersten Konturen einer wissenschaftlichen „Pädagogik der frühen Kindheit“ entstanden mit der Vorschulreform der 1970er Jahre. Mit deren Ende stagnierte sie auf niedrigem Ausbauniveau. Zwei Faktoren wirkten dem akademischen Ausbau der Pädagogik der frühen Kindheit zu einem eigenständigen Wissenschaftsgebiet entgegen: erstens wurde sie von der Objektbereichsebene wie von der disziplinären Zuordnung her weniger als eigenständiger Wissenschaftsbereich wahrgenommen, sondern als Teilbereich der akademischen ‚Schutzmacht‘ Sozialpädagogik; zweitens fehlte der Akademisierungsdruck von Seiten der institutionalisierten Frühpädagogik. Diese beiden Faktoren scheinen im Zuge der Reformdynamik an Wirkungskraft zu verlieren. Denn erstens stehen die Chancen für die Integration der institutionalisierten Frühpädagogik als Elementarbereich in das allgemeine Bildungssystem mit evaluativer Sicherung von Qualitätsstandards gegenwärtig wesentlich günstiger als zu Zeiten der ersten Vorschulreform, was zur Emanzipation aus der ‚Schutzherrschaft‘ der Sozialpädagogik führen könnte; im Zusammenhang damit ist zweitens ein nicht unbeträchtlicher Zug zur akademischen Professionalisierung der Erziehung in früher Kindheit zu beobachten.

Welche Auswirkungen zeichnen sich für die akademische Pädagogik der frühen Kindheit ab? Wird sie sich konsolidieren, verselbständigen und profilieren können? Wird sie sich zu einer einheitlichen akademischen Gestalt entwickeln oder werden sich unterschiedliche akademische Kulturen herausbilden? Mit dem folgenden Beitrag wird versucht, eine Zwischenbilanz zu ziehen, wobei zur Einschätzung des disziplinären Status die folgenden Kriterien angelegt werden: Forschungs- und Publikationsaufkommen; akademische Lehre in speziell ausgewiesenen Studiengängen und durch elementar-/frühpädagogisch profilierte Professuren; akademischer Nachwuchs auf diesem erziehungswissenschaftlichen Teilgebiet; geklärtes Verhältnis zur Bezugsdisziplin Erziehungswissenschaft und zu benachbarten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen; eigenständige korporative Vertretung.

2. Die Entstehung der akademischen „Pädagogik der frühen Kindheit“ mit der ersten Vorschulreform

Nach einer langen semi-akademischen Vorläuferphase setzte die akademische Konturierung einer Pädagogik der frühen Kindheit Ende der 1960er Jahre mit der bundesrepublikanischen Bildungsreform ein, der die Ausrufung einer „Bildungskatastrophe“ vorangegangen war. Von verschiedenen Seiten aus gerieten auch der Kindergarten und die Kindergartenpädagogik in die Kritik. Aus diesen Kritikpunkten folgten Forderungen nach kognitiver Frühförderung, kompensatorischer und antiautoritärer Erziehung. Für Viele war die Reform des Vorschulbereichs das Herzstück der Bildungsreform, wie auf

verschiedenen Großveranstaltungen zum Ausdruck kam („Grundschulkongress“ 1969 in Frankfurt/M.; „Vorschulkongress“ 1970 in Hannover).

Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (Deutscher Bildungsrat 1970) sahen die Umwandlung des Betreuungsortes Kindergarten in einen tendenziell von allen Kindern zu besuchenden Elementarbereich des Bildungssystems vor, sowie eine engere Verzahnung mit der Grundschule; gefordert wurde auch eine wissenschaftlich angeleitete und evaluierte Qualitäts-offensive.

In der Folgezeit wurde zwar nicht die Verankerung der institutionalisierten Frühpädagogik in das Bildungssystem bewirkt, aber die Länder legten sich in den 1970er Jahren mit der Verabschiedung von Kindergartengesetzen einen größeren Verbindlichkeitsgrad für ihr politisches Handeln im Kindergartenbereich auf. Der Versorgungsgrad mit Plätzen verdoppelte sich bis 1989 auf 67,7%. Produktiv wirkte sich das Reformklima im Bereich der Konzeptions- und curricularen Entwicklung aus. Neben den traditionellen Konzepten erreichte der sog. „Situationsansatz“ eine gewisse Breitenwirksamkeit.

In diesen Zusammenhängen und größtenteils auf die Reformprozesse bezogen bildete sich die erste akademische Konturierung der Pädagogik der frühen Kindheit heraus. In den 1970er Jahren wurden einige wissenschaftlich begleitete Modellversuche durchgeführt um zu prüfen, wie und wo die Fünfjährigen am besten zu fördern wären, und um Wege der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule auszuprobieren. Alle diese Aktivitäten schlugen sich in einer an Zahl rasch zunehmenden wissenschaftlichen Fachliteratur nieder.

Eine gewisse Bedeutung für die Entstehung der Pädagogik der frühen Kindheit als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft hatte die Einrichtung des bundesweiten erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs mit der darin eingebauten Möglichkeit einer Studienrichtung „Vorschulpädagogik“/„Pädagogik der frühen Kindheit“ (20. März 1969: „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft“). Es kam zu Forschungsschwerpunkten im universitären Raum (z.B. Bamberg, Landau, Dortmund, Köln, Berlin), wie auch im außeruniversitären Raum (z.B. Deutsches Jugendinstitut, Bayerisches Staatsinstitut für Frühpädagogik, Institut für angewandte Sozialisationsforschung/frühe Kindheit/infans in Berlin).

Aber die Impulse, die von der Vorschulreform ausgingen, waren zu schwach, um die Akademisierung der Pädagogik der frühen Kindheit längerfristig zu sichern. Ihre schwache Präsenz im akademischen Raum war nicht zuletzt dadurch bedingt, dass sich im Kindertagesstättenbereich der Anteil des Fachpersonals mit akademischer Ausbildung nur auf 3,3 Prozent summierte (Rauschenbach 2005, S. 26), d.h., dass von diesem größten Sektor der sozialpädagogischen Berufe (Anteil der Erzieher/innen 1986: 37,5%) kein Akademisierungsdruck ausging. Ihren Bedarf an pädagogischem Fachpersonal mit akademischer Ausbildung deckten die öffentlichen und privaten Anstellungsträger mit Diplom-Sozialpädagoginnen/Diplom-Sozialpädagogen von den Fachhochschulen und Universitäten ab. Die Erzieher/innen-Ausbildung wurde als sog. „Breitband-Ausbildung“ eingerichtet, d.h., sie sollte nicht nur für die

Erziehungs- und Bildungsarbeit in einer vorschulischen Einrichtung qualifizieren, sondern für ein breites Spektrum sozialpädagogischer Arbeitsfelder.¹ Die Ausbildung in Deutschland blieb auf Fachschul-Niveau, dementsprechend reichte ein mittlerer Schulabschluss (Sekundarstufe I) als Zulassungsvoraussetzung für die Ausbildung aus.

Damit hatten die Pädagogischen Hochschulen, die Gesamthochschulen und Universitäten keine Veranlassung, in entsprechende Studiengänge zu investieren. Im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft spielte die „Pädagogik der frühen Kindheit“ als eigenständige Studienrichtung keine nennenswerte Rolle. Bis 1999, so ermittelte eine Arbeitsgruppe der „Kommission Pädagogik der frühen Kindheit“, hatten 6 Universitäten Diplomstudiengänge, welche die Wahl dieser Studienrichtung zuließen, und an 3 Hochschulen konnte die „Vorschulerziehung“ als Schwerpunkt innerhalb der Studienrichtung Sozialpädagogik studiert werden. An 5 Universitäten gab es einen eigenen Lehrstuhl (vgl. Thiersch 2000, S. 167). Darunter befanden sich auch die Standorte mit Lehramtsstudiengängen für das Lehrpersonal an Fachschulen für Sozialpädagogik.

Zum Forschungsaufkommen gibt es denn auch den nicht überraschenden Befund, „dass das Feld der Pädagogik der frühen Kindheit in den zurückliegenden gut dreißig Jahren als Gegenstand von grundlagenorientierten und handlungspraktischen Bemühungen in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Aufmerksamkeit keine herausragende Rolle gespielt hat“ (Thole/Fölling-Albers/Roßbach 2008, S. 19). Ein Bedürfnis nach einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift für die Pädagogik der frühen Kindheit zum Zwecke des Austauschs von Forschungsergebnissen und als ständiges Forum für die wissenschaftliche Diskussion konnte sich unter diesen Bedingungen kaum einstellen.²

1 In der DDR war die Erzieherin Spezialistin für Vorschulerziehung. Seit 1953 wurden die Kindergärtnerinnen in einem 3-jährigen Fachschullehrgang an „Pädagogischen Schulen“ ausgebildet. Zugangsvoraussetzung war der Abschluss der 8-klassigen Grundschule (bis 1959) bzw. der 10-klassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (ab 1959). Wie im gesamten Ausbildungssystem der DDR war auch die Ausbildung zur Kindergärtnerin an sowjetischem Lehrmaterial ausgerichtet.

Spätestens mit dem „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“ von 1959 gehörte der Kindergarten als unterste Stufe zum allgemeinbildenden Schulsystem. Das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ von 1965 verpflichtete Kindergarten und Schule zur Zusammenarbeit. Außerdem sah es einen „staatlichen Bildungs- und Erziehungsplan“ vor, nach dem in den Kindergärten gearbeitet werden sollte. Das Ministerium für Volksbildung wurde beauftragt, „einheitliche Grundsätze für die Bildung und Erziehung in den Kindergärten und für die Aus- und Weiterbildung der Erzieher zu erlassen“.

2 Für die vorschulpädagogische Kommunikation wichtig ist die vom Staatsinstitut für Frühpädagogik im 13. Jg. hg. Zeitschrift „Bildung – Erziehung – Betreuung von Kindern in Bayern“, die sich als „Infodienst“ versteht und nicht nur über Entwicklungen in Bayern berichtet. Ebenso zu würdigen ist die von M. Textor ins Leben gerufene „Kindergartenpädagogik Online“. Das im April 2007 gegründete „Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen“ gibt eine forschungsorientierte Online-Zeitschrift zur Pädagogik der frühen Kindheit heraus.

Während an den Universitäten die junge Teildisziplin Pädagogik der frühen Kindheit Wurzeln zu schlagen suchte, ging den Fachbereichen für Sozialpädagogik/Sozialarbeit an den ab 1969 gegründeten Fachhochschulen eine ihrer Wurzeln verloren – nämlich die Tradition der Jugendleiterinnen-Ausbildung der früheren höheren Fachschulen für Sozialpädagogik, die im Zusammenhang mit dem Fachkräftebedarf im Kindergartenbereich entstanden waren.

Mit dem Ende der etwa zehnjährigen Vorschulreform stagnierte auch die akademische Fortentwicklung mit der Folge der unzureichenden Nachwuchsförderung auf diesem erziehungswissenschaftlichen Teilgebiet. Wie die Kindergärten/Kindertagesstätten in der fachöffentlichen Wahrnehmung und von der rahmenrechtlichen Einordnung (JWG, KJHG) her sozialpädagogische Einrichtungen blieben, so erfolgte auch die akademische Zuordnung der Pädagogik der frühen Kindheit zur Teildisziplin Sozialpädagogik/Sozialarbeit.

3. Die zweite Vorschulreform und ihr Einfluss auf die „Pädagogik der frühen Kindheit“ im akademischen Raum

Seit knapp zehn Jahren ist in der Bundesrepublik eine zweite Vorschulreform zu beobachten. Die zentralen Erkenntnisse der ersten – sie waren auch in der Zwischenzeit nicht falsch – werden reaktualisiert: die prägende Bedeutung der frühen Lebensjahre für die folgenden Lebensalter, das unzulängliche Verhältnis zwischen Elementar- und Primarbereich, Übergänge, Bildungsbereiche, frühpädagogische Didaktik und Methodik, nicht zuletzt auch, was früher einmal „kompensatorische Erziehung“ hieß, also der Ausgleich soziokultureller Benachteiligungen.

Die ernüchternden Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien zu den Leistungen von Schülerinnen und Schülern (TIMSS, PISA, IGLU, OECD: Starting Strong) riefen bildungs- und familienpolitische Reformaktivitäten auf dem Feld der Früh- und Vorschulpädagogik hervor. Die Jugendminister- und die Kultusministerkonferenz beschlossen einen „gemeinsamen Rahmen“ für die Elementarbildung in Kindertageseinrichtungen (Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004). Stand zu Beginn dieser zweiten bundesrepublikanischen Vorschulreform der Altersbereich der drei- bis sechsjährigen Kinder im Vordergrund, so gerieten mit zeitlicher Verzögerung die unter 3-jährigen Kinder in den Reformsog. Am 1. Januar 2005 trat das TAG (Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren) in Kraft. Zusammen mit dem KiFöG (Kinderförderungsgesetz), das der Bundestag am 26. September 2008 verabschiedet und dem der Bundesrat am 7. November zugestimmt hat, soll es für die Bereitstellung von 750.000 neuen Plätzen in Krippen, Kindergärten und in der Tagespflege bis zum Jahr 2013 sorgen. Neue Gesetzeswerke der Länder präzisieren das Auftragsprofil der Kindertageseinrichtungen (Prott 2005). Zwischen 2002 und 2006 haben alle Bundesländer Bildungspläne erarbeiten lassen und – in der Regel zunächst als Erprobungsfassung – veröffentlicht. Sie sollen eine gewisse Ordnung in die konzeptionelle Vielfalt der Kindertageseinrichtungen bringen.

2003 richtete die Robert Bosch Stiftung einen neuen Programmschwerpunkt zur Reform der frühkindlichen Bildung ein.³ Gemeinsam veranstalteten die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und die Robert Bosch Stiftung im Juni 2007 den Kongress „Frühkindliche Bildung in Forschung und Lehre“. Im selben Jahr wurde an der Stiftung Universität Hildesheim das „Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen“ gegründet.

Parallel dazu ist in den letzten Jahren das Forschungs- und Publikationsaufkommen zur Pädagogik der frühen Kindheit nicht unerheblich angewachsen. Darunter finden sich eine „Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit“ (Fried u.a. 2003) und ein „Handbuch“ der „Pädagogik der frühen Kindheit“ (Fried/Roux 2006).

Alle diese und viele andere Aktivitäten haben Fragen zur Pädagogik der frühen Kindheit im akademischen Raum im Gefolge. Keines der Reformthemen aber betrifft sie so unmittelbar, wie die sog. „Akademisierung“ der institutionalisierten Frühpädagogik. Im Folgenden sollen zunächst einige neuere Forschungsthemen skizziert werden (3.1). Danach wird gefragt, ob und wie sich die Pädagogik der frühen Kindheit im Spiegel neuer Studiengänge und Professuren niederschlägt (3.2). Anschließend geht es um den disziplinären Status und die Identität einer Pädagogik der frühen Kindheit in ihrem Verhältnis zur Gesamtdisziplin (Allgemeine Erziehungswissenschaft) und zu den Teildisziplinen Sozialpädagogik, Grundschulpädagogik und Familienpädagogik (3.3).

3.1 Forschungsthemen

Die Qualitätsoffensive, mit der die empirische Durchleuchtung der institutionalisierten Vorschulpädagogik begann (vgl. z.B. Tietze 1998), ist um eine empirische Wirkungsforschung erweitert worden, die nach den längerfristigen Bildungseffekten der Kindertageseinrichtungen allgemein (vgl. Tietze/Roßbach/Grenner 2005) und in kompensatorischer Hinsicht speziell fragt (vgl. Roßbach/Klucziok/Kuger 2009). Nicht zuletzt geht es dabei auch um die Möglichkeiten der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Gogolin 2009). Intensiv diskutiert wird das Verhältnis zwischen Elementar- und Primarbereich unter den Perspektiven der „Anschlussfähigkeit“ und des „Übergangs“ (Faust u.a. 2004; Diskowski u.a. 2006). Ein Großteil der Reflexions- und Forschungsarbeit gilt den Bereichen und Dimensionen frühkindlicher Bildung: Elementarerfahrungen in den Bereichen Mathematik/Naturwissenschaft, Sprache, Ästhetik, Ethik usw. (vgl. Fried/Roux 2006; Roßbach/Blossfeld 2009). Unter dem Einfluss der politischen Forderung nach „bedarfsgerechtem“ Ausbau der Kindertageseinrichtungen entstand der empirisch-statistische Forschungszweig der Bedarfsforschung (z.B. Schilling/Rauschenbach 2008).

3 Die Robert Bosch Stiftung fördert mit ihrem Programm „PiK – Profis in Kitas“ Hochschulen bei der Einrichtung von Studiengängen mit einem in Lehre, Forschung und Praxis verbundenen frühpädagogischen Profil.

3.2 *Der Akademisierungsschub – Pädagogik der frühen Kindheit im Spiegel neuer Studiengänge und Professuren*

Neben den verstärkten Forschungs- und bildungspolitischen Aktivitäten sind vor Allem die Forderungen nach akademischer Professionalisierung des Kindertagesstättenbereichs und die Einrichtung neuer Studiengänge mit frühpädagogischem Profil für die Weiterentwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit im akademischen Raum von Bedeutung. Neue Studiengänge sind an der Gestaltung und Entwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit über ihre curricularen Konzeptualisierungen und die Lehr- und Forschungsprofile (eventuell) neu eingerichteter Professuren beteiligt.

Während die „Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen“, welche die KMK am 28. 01. 2000 beschloss, keine Veränderung in Richtung Akademisierung brachte und auch die sozialpädagogische Breitbandausrichtung beibehielt, ging die Initialzündung für den gegenwärtig zu beobachtenden Akademisierungsschub von den Fachhochschulen aus. Als eine der ersten konzipierte die Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin 2002 zusammen mit dem Pestalozzi-Fröbel-Haus und der GEW einen Modellversuch „Bachelor of Education“, der 2004 in die Phase der Umsetzung ging; im selben Jahr nahmen auch die Fachhochschulen in Emden und Freiburg BA-Studiengänge mit frühpädagogischer Ausrichtung auf. Im Juli 2005 meldete sich der Vorstand der DGfE mit einer „Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der ‚Vorschulischen Pädagogik‘“ zu Wort und stellte fest, dass „ein internationaler Vergleich der Ausbildungsstandards von Erzieherinnen (...) auf einen erheblichen Rückstand in Deutschland“ hinweise (DGfE 2005, S. 16). Notwendig sei „die sukzessive Einrichtung von Studiengängen mit einem deutlich ausgewiesenen Profil einer ‚Pädagogik der frühen Kindheit‘“, sowie „ein einschlägiges Lehramtsstudium für das Lehrpersonal an Fachschulen (...), wie es die Kultusministerkonferenz schon 1993 empfohlen“ habe (ebd. S. 17). Der Bereichsleiter „Bildung und Gesellschaft“ der Robert Bosch Stiftung forderte: „Die Ausbildungsstrukturen dürfen nicht länger auf Fachschulniveau verharren und müssen Anschluss an andere pädagogische Studiengänge und die Lehrerbildung finden“ (Gerstberger 2008, S. 8).⁴

Mittlerweile wurden an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten Studiengänge eingerichtet, die unter verschiedenen Bezeichnungen die Pädagogik der frühen Kindheit als gemeinsamen Nenner haben. Einige Tendenzen lassen sich schon zwischenbilanzieren.

Es ist noch nicht lange her, dass die Pädagogik der frühen Kindheit aus ihrer statistischen Unsichtbarkeit auftauchte, wobei das Zahlenbild aus alten, auslaufenden und neuen Studiengängen, Standorten, ausgeschriebenen und besetzten Professorenstellen noch einige Unschärfen aufweist. In der statistischen Selbstbetrachtung des wissenschaftlichen Personals der Erziehungswissenschaft kam die universitäre Präsenz der Pädagogik der frühen Kindheit zunächst kaum vor, weil Lehrstühle mit einer entspre-

4 Zur Diskussion verschiedener Modelle der Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung: Rauschenbach 2005; Viernickel 2009.

chenden Zweckbestimmung mit anderen Teildisziplinen verrechnet wurden, im „Datenreport Erziehungswissenschaft“ von 2002 zusammen mit der Sozialpädagogik (Merkens/Dreyer 2002, S. 138).

Im WS 2005/06 gab es an den Universitäten Bamberg (Gesamtzahl Studierende WS 2005/06: 327), Bremen (16), Dortmund (180), Dresden (157), Lüneburg (94) „Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen“ mit der Fachrichtung „Sozialpädagogik“, in denen Lehrkräfte für die Ausbildung von Erzieher/innen an den Fachschulen für Sozialpädagogik ausgebildet werden (vgl. Bader/Schröder 2006),⁵ und an einigen Universitäten (FU Berlin, Köln, Koblenz-Landau/Abt. Landau, Augsburg) gab es Vertiefungsangebote (Pasternack 2008, S. 1). Ende 2004 existierten bundesweit 5 Lehrstühle für Pädagogik der frühen Kindheit/Vorschulpädagogik (BMFSFJ/DJI 2004, S. 93). Im „Datenreport Erziehungswissenschaft“ von 2006 wurden 8 Professuren für „Kleinkindpädagogik“ und „Vorschulpädagogik“ angegeben, die nun nicht mehr der Sozialpädagogik, sondern der Grundschulpädagogik zugeordnet wurden (Kaufmann/Merkens 2006, S. 121).

Eine Auszählung der in der „Zeit“ ausgeschriebenen Professorenstellen ergab für die Zeit von Januar 2003 bis April 2007 eine Anzahl von 31 Ausschreibungen, 6 an wissenschaftlichen Hochschulen (incl. 2 Päd. Hochschulen) und 25 an Fachhochschulen (Krüger/Lütke-Entrup 2008, S. 319). Im „Datenreport Erziehungswissenschaft“ von 2008 werden für 7 wissenschaftliche Hochschulen teildisziplinäre Bachelorstudiengänge für die Pädagogik der frühen Kindheit angegeben (Horn/Wigger/Züchner 2008, S. 32), davon 5 an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg; diese Zahl hat sich mittlerweile auf 7 erhöht.⁶ Auch an den Universitäten Bremen, Köln, Dresden und Halle-Wittenberg werden frühpädagogische Studiengänge eingerichtet, wobei noch nicht absehbar ist, inwieweit diese Angebote zu neuen Professuren mit frühpädagogischem Profil führen. Die Universitäten Bremen und Dresden weiten damit ihre Studiengänge „für das Lehramt an berufsbildenden Schulen“ mit der Fachrichtung „Sozialpädagogik“ in frühpädagogischer Richtung aus.

Im Herbst 2008 zählte das Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen „54 einschlägige Ausbildungsinitiativen“, 13 entfielen auf Universitäten, 5 auf Pädagogische Hochschulen (veraltet) und 36 auf Fachhochschulen (Pasternack 2008, S. 3). Zu ähnlichen Zahlen kommt Viernickel (2009, S. 127). Unter den „Ausbildungsinitiativen“ werden auch „Vertiefungsangebote für den frühkindlichen/-pädagogischen Bereich“, sowie die Möglichkeit des Erwerbs sog. „Zertifikate“ geführt.

Offensichtlich verläuft der Reformprozess an den unterschiedlichen Hochschultypen mit verschiedenen Geschwindigkeiten. Zunächst sind die Bewegungen an den

5 An der TU Chemnitz ist ein entsprechender Studiengang ausgelaufen.

6 An den Universitäten Gießen und Erfurt, sowie an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Weingarten, Schwäbisch-Gmünd, Heidelberg, Ludwigsburg, Esslingen, Karlsruhe (<http://hochschulnetz-bek.de>). Die Zurechnung des Studiengangs „Pädagogik der Kindheit“ an der Universität Erfurt ist irreführend, weil er eindeutig auf die Grundschule ausgerichtet ist und die frühe Kindheit nur Modulstatus hat.

wissenschaftlichen Hochschulen von Interesse, weil sie die Orte sind, wo sich wissenschaftliche Disziplinen und Teildisziplinen zu entwickeln pflegen, und von denen die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ausgeht.⁷

Bei vorsichtiger Interpretation legen die Entwicklungen den Schluss nahe, dass die Reformdynamik an den Universitäten bislang die geringsten Spuren hinterlassen hat, zumindest was die quantitative Seite des Ausbaus angeht, – sie „tun sich (...) schwer, den Zeichen der Zeit zu folgen“ (Krüger/Lütke-Entrup 2008, S. 326). „Vertiefungsangebote“ und „Zertifikate“ sind noch keine Studiengänge, und die Einrichtung von Studiengängen bedeutet nicht automatisch, dass neue Professuren eingerichtet werden. Das aber beeinträchtigt nicht nur das Forschungsaufkommen und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, sondern auch die Fortentwicklung des wissenschaftlichen Profils der Pädagogik der frühen Kindheit. Ihr professorales ‚Stammpersonal‘ an den Universitäten findet sich nach wie vor an den Standorten, wo Lehramtsstudiengänge für die Ausbildung des Lehrpersonals an den Fachschulen für Sozialpädagogik existieren.

Ganz anders geht es an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg zu. Die 7 Hochschulen, die BA-Studiengänge anbieten, haben sich zum „Hochschulnetzwerk ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘“ zusammengeschlossen, zwei davon in Kooperation mit einer Fachhochschule: Hochschule Esslingen (BA Bildung und Erziehung in der Kindheit); PH Freiburg zusammen mit der Evangelischen FH (BA Pädagogik der frühen Kindheit); PH Heidelberg (BA Frühkindliche und Elementarbildung); PH Karlsruhe (BA Sprachförderung und Bewegungserziehung); PH Ludwigsburg zusammen mit der Evangelischen FH (BA Frühkindliche Bildung und Erziehung); PH Schwäbisch Gmünd (BA Frühe Bildung); PH Weingarten (BA Elementarbildung). Der Aufbau des Netzwerkes wurde für das Jahr 2008 von der Robert Bosch Stiftung gefördert. „Vorrangiges Ziel des Netzwerkes ist es, gemeinsame Standards für die Ausbildungsqualität von Früh-/ElementarpädagogInnen in Baden-Württemberg zu schaffen“, sowie „die Forschungsaktivitäten zu vernetzen“ (<http://hochschulnetz-bek.de>).

Die meisten der neuen Studiengänge und Professuren finden sich zwar an den Fachhochschulen. Doch wird „Abstimmungsbedarf bei der Entwicklung von Studienangeboten zur Professionalisierung von Frühpädagogen“ (Gerstberger 2008, S. 8) festgestellt und die Entwicklung als „weitgehend ungesteuert und unübersichtlich“ bezeichnet (Viernickel 2009, S. 127).

3.3 Zum disziplinären Status und zur Identität einer Pädagogik der frühen Kindheit im akademischen Raum

An der wissenschaftlichen Reformdiskussion sind zahlreiche Teildisziplinen und Wissenschaftsbereiche innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft beteiligt, ins-

7 Im WS 2007/08 gab es in Deutschland „75 Universitäten, Technische Universitäten und Pädagogische Hochschulen, an denen bislang Diplom- und/oder Magisterstudiengänge Erziehungswissenschaft sowie Lehramtsstudiengänge vorhanden waren“ (Horn/Wigger/Züchner 2008, S. 19).

besondere: Sozialpädagogik, quantitative Bildungsforschung, Grundschulpädagogik, Sozialisationsforschung, Allgemeine Pädagogik, einige Fachdidaktiken, Entwicklungspsychologie, neue (soziologische) Kindheitsforschung, Bildungsökonomie, Neuro- und Biowissenschaften. Diese Beteiligungen sind zweifellos zu begrüßen weil sie dazu beitragen, dass die Reform der frühkindlichen Bildung jetzt besser gelingt als zu Zeiten der ersten Vorschulreform. Wenn aber die Pädagogik der frühen Kindheit im akademischen Raum mehr als ein interdisziplinäres Patchwork werden soll, sondern eine konsolidierte Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, dann hängt das u.a. davon ab, wie sie sich im Verhältnis zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft, Grundschulpädagogik sowie zur Familienpädagogik abbildet.

Die Pädagogik der frühen Kindheit und die Allgemeine Erziehungswissenschaft

Status und Identität der Pädagogik der frühen Kindheit in der Erziehungswissenschaft sind nach wie vor unscharf. Nicht überall wird ihr, sei es als Profession oder Disziplin, in der erziehungswissenschaftlichen Ordnungswelt der Status eingeräumt, den sie eigentlich haben sollte, wenn die Bedeutung der frühen Kindheit allgemein akzeptiert wäre. Das lässt sich an einigen kleinen aber bezeichnenden Details illustrieren.

In dem zentralen Abschnitt „Institutionen, Professionalisierung und Bildungsplanung“ in dem von R. Tippelt (2002) herausgegebenen „Handbuch der Bildungsforschung“ tauchen weder Kindergärten/Kindertageseinrichtungen noch Erzieher/innen auf. In dem neuen, von H.-E. Tenorth und R. Tippelt herausgegebenen „Beltz Lexikon Pädagogik“ (2007) gibt es zwar einzelne Stichwortartikel, wie z.B. „Kindergarten“ und „Vorschulerziehung“; der Pädagogik der frühen Kindheit bzw. der frühkindlichen Erziehung wird aber weder der Rang für einen umfangreicheren Überblicksartikel zuerkannt, noch taucht sie unter den „Handlungsfelder(n) pädagogischer Arbeit“ auf. Ein Rezensent des „Lexikons“ fragte kritisch an, „warum unter den Handlungsfeldern pädagogischer Arbeit zwar *Wissensmanagement* aufgenommen wurde, nicht aber *Frühkindliche Erziehung* (deren Bedeutung doch nicht erst seit PISA unbestritten ist)“ (Koller 2008, S. 907).

Doch dürften die Positionen, die ihr den Rang einer „Teildisziplin der Erziehungswissenschaft“ zusprechen (z.B. Fried u.a. 2003, S. 8; Fried/Roux 2006, S. 378; Liegle 2008, S. 92), an Bedeutung zunehmen. Was ihre Entwicklungsperspektiven anbetrifft wird dafür plädiert, „die Pädagogik der Kindheit als ein im Kern erziehungswissenschaftlich auszubuchstabierendes Feld anzusehen“ (Thole/Fölling-Albers/Roßbach 2008, S. 29). Mit ihren „Empfehlungen“, neben den obligatorischen erziehungswissenschaftlichen Anteilen eine eigenständige „Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit“ auf gleicher Höhe mit anderen Studienrichtungen vorzusehen, hat die DGfE als korporative Vertretung der Erziehungswissenschaft im „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ ein deutliches Zeichen gesetzt (DGfE 2008). Ziel des „Kerncurriculums“ ist es u.a., „dass bestimmte zentrale Inhalte aus der Erziehungswissenschaft und der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit hochschulstandortübergreifend als verbindlich bestimmt werden“ (ebd., S. 57).

Aus dieser Sicht hat die Pädagogik der frühen Kindheit eine gewissermaßen ‚reichsunmittelbare‘ Position. Würde man die „Studieneinheiten“, die für diese Studienrichtung empfohlen werden (vgl. ebd., S. 57ff., S. 89ff.), als Folie für das Selbst- und Objektbereichsverständnis einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin „Pädagogik der frühen Kindheit“ nehmen, so wäre das sicher mehrheitsfähig.

Pädagogik der frühen Kindheit und Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft

Eine Teilerklärung für das wechselhafte Erscheinungsbild der Pädagogik der frühen Kindheit ist darin zu suchen, dass sie von Vielen noch als Bereich der Sozialpädagogik angesehen wird. Wegen der administrativen und rechtlichen Zuordnung der institutionalisierten Frühpädagogik zum Bereich der Kinder- und Jugendhilfe seit den 1920er Jahren und wegen ihrer universitären Marginalität war es vor allem die Sozialpädagogik, welche die akademische ‚Schutzherrschaft‘ über die Pädagogik der frühen Kindheit innehatte und – neben einzelnen Fachvertretern und Fachvertreterinnen anderer Teildisziplinen und der Allgemeinen Pädagogik – dafür sorgte, der frühen Kindheit im akademischen Raum Gehör zu verschaffen.

Auch heute noch legt das äußere Erscheinungsbild in zahlreichen Zusammenhängen entsprechende Assoziationen nahe. Im „Datenreport Erziehungswissenschaft“ von 2002 wurden Lehrstühle mit der Zweckbestimmung „Kleinkindpädagogik und Vorschulerziehung“ zahlenmäßig nicht nachgewiesen, weil sie „in der Gesamtbilanz der Sozialpädagogik zugerechnet“ wurden (Merkens/Dreyer 2002, S. 138). In der DGfE wird die „Kommission Pädagogik der frühen Kindheit“ unter dem Sektionsdach der Sozialpädagogik geführt. Die Ausbildungsstätten für Erzieher/innen heißen Fachschulen für Sozialpädagogik, in denen eine sozialpädagogische Breitbandausbildung vermittelt wird, in der die frühkindliche Bildung ein Bereich unter anderen ist. Einige der Lehrkräfte, die an diesen Schulen unterrichten, haben „Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik“ durchlaufen. In einem neueren Lexikonbeitrag zählen die Kindergärten zu den Arbeitsfeldern „professioneller“ Sozialpädagogik (Münchmeier 2007, S. 678).

Die traditionell enge Verbindung zwischen der Pädagogik der frühen Kindheit und der Sozialpädagogik ist deswegen diskussionsbedürftig, weil der Leitbegriff der professionellen wie disziplinären Sozialpädagogik „Hilfe“ und nicht „Bildung“ ist. Zwar spricht die Bundesrahmenordnung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG/Sozialgesetzbuch XIII), das 1990 das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) ablöste, den Kindertageseinrichtungen in §22 (2) auch einen Bildungsauftrag zu. Doch mit Blick auf die neuere Reformdiskussion mit der Forderung, neben der familienergänzenden Betreuungsaufgabe den vorschulischen Bildungsauftrag zu stärken, erscheinen Sinn und Wortlaut des Gesetzes mit ihrer einseitigen Familienorientierung veraltet. Die Landesbildungspläne (Diskowski 2009) wie auch die neuen Gesetzeswerke der Länder zu den Kindertageseinrichtungen (Prott 2005) lassen erkennen, dass sie der einseitigen Ausrichtung des Auftrags der Kindertageseinrichtungen an Betreuung und Familienergänzung entgegensteuern und den Bildungsauftrag und Schulbezug stärker gewichten, als dies bislang der Fall war.

Die Profilierung der Pädagogik der frühen Kindheit in Richtung teildisziplinäre Eigenständigkeit und ihre Stärkung als kollektive Akteurin auf dem Feld der Früh- und Elementarpädagogik ist ohne Emanzipation aus der ‚Schutzherrschaft‘ der Sozialpädagogik kaum denkbar. Das schließt kooperative Beziehungen nicht aus. Aber wenn die frühe Kindheit im akademischen Raum eine dauerhafte Vertretung finden soll, dann bedarf es der teildisziplinären Eigenständigkeit der Pädagogik der frühen Kindheit. Weder die Sozialpädagogik, noch die Entwicklungspsychologie oder die neue soziologische Kindheitsforschung können solches leisten.

Aus der Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Ausrichtung und teildisziplinären Konturierung sind auch die Entwicklungen an den Fachhochschulen nicht per se ein Gewinn für die Pädagogik der frühen Kindheit. Insbesondere mit Blick auf das gegenüber den Universitäten sich abzeichnende Übergewicht bei den Professuren und Studiengängen wird deutlich, dass die Entwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit mit „Referenz auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft“ (Horn/Wigger/Züchner 2008, S. 33) nur eine Option im akademischen Raum darstellt. Denn auf Grund ihrer starken Einbindung in die Fachbereiche für Sozialwesen bzw. Soziale Arbeit bei gleichzeitiger schwacher erziehungswissenschaftlicher Präsenz an den Fachhochschulen sind auch Orientierungen an einer wie immer verstandenen Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft als Bezugswissenschaft nicht unwahrscheinlich. Von 23 FH-Stellenausschreibungen zwischen 2003 und 2007, die in das Gebiet der frühen Kindheit fallen, waren 21 den Fachbereichen für Soziale Arbeit/Sozialwesen zugeordnet (Krüger/Lütke-Entrup 2008, S. 322f.).

Eine mehr oder weniger starke ‚Einfärbung‘ der Pädagogik der frühen Kindheit mit Themen und Fragestellungen der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit, womit die einseitige Betonung von Betreuungs- und familienunterstützenden Motiven zu Lasten von elementarpädagogischen Motiven gemeint ist, ist mittelfristig auch deswegen wahrscheinlich, weil die Fachhochschulen auf Grund ihrer Personalengpässe zur Sicherung des Lehrangebots in den neuen früh- oder elementarpädagogischen Studiengängen auf die Lehrkapazität von Professuren mit anderen Verwendungszwecken zurückgreifen (müssen); d.h. mit anderen Worten, dass Lehrgebiete wie z.B. „Methoden der Sozialen Arbeit“, „Sozialmedizin und Gesundheitswissenschaft“ oder „Gender und Soziale Arbeit“ auf die Pädagogik der frühen Kindheit ‚herunter gebrochen‘ werden, womit das „Risiko einer zu geringen Betonung spezifisch frühpädagogischer Herangehensweisen und Konzepte“ (Viernickel 2009, S. 132) einhergeht.

Zudem zeigt ein erster Überblick über die Studienprofile der neuen Studiengänge (Hermann 2008), dass die Fachhochschulen, sofern sie nicht bis in die Modulgestaltung hinein ein klares früh- und elementarpädagogisches Profil aufweisen, nicht akademische Spitzenkräfte für die Bildungsarbeit im frühen Kindesalter ausbilden, sondern, wie die Fachschulen für Sozialpädagogik, nun ihrerseits eine sozialpädagogische Breitbandausbildung mit frühpädagogischen Anteilen anbieten oder sonstige standortgebundene Einzelprofile entwickeln. Das hat die Frage provoziert: „Sofern (...) die gesamte breite Qualifikation einer sozialpädagogischen Fachkraft die Zielsetzung bleibt: Worin besteht dann noch der wesentliche konzeptionelle Unterschied zu den gegenwärtigen“

tigen FH- und Universitäts-Abschlüssen in Sozialpädagogik?“ (Rauschenbach 2005, S. 31).

Für „die Disziplin Erziehungswissenschaft“, so der Kommentar zu diesen Tendenzen im „Datenreport Erziehungswissenschaft 2008“, dürfte es interessant sein zu beobachten „inwieweit sich diese neuen Studiengänge als erziehungswissenschaftlich verstehen“ (Horn/Wigger/Züchner 2008, S. 32f.).

Pädagogik der frühen Kindheit und Grundschulpädagogik

Während sich die Abhängigkeit von der Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft als wenig förderlich für die Herausbildung einer eigenständigen teildisziplinären Gestalt der Pädagogik der frühen Kindheit erwiesen hat, wird mit Blick auf die Grundschulpädagogik gerade umgekehrt der große Abstand als Fehlentwicklung angesehen, weil dies zur Sprachlosigkeit zwischen diesen benachbarten Wissenschaftsbereichen geführt habe, wie neuerdings beklagt wird: „Die Kluft zwischen den beiden Stufen lässt sich ohne Mühe in den aktuellen Diskussionen der Elementar- und Grundschulpädagogik wieder finden: Die stärkere Bildungsbedeutung des Kindergartens wird ebenso einseitig auf diese Stufe beschränkt diskutiert, wie man die Neugestaltung des Schulanfangs erst mit dem Schuleintritt einsetzen lässt“ (Faust u.a. 2004, S. 7). Eine knappere Verhältnisbestimmung spricht vom „tiefe(n) gegenseitige(n) Unverstehen“ (Diskowski 2009, S. 53).

Die Gründe für diese Situation sind vielfältig und reichen teilweise tief in die Vergangenheit zurück. Eines der alten Trennungsmotive ist nach wie vor wirksam und beeinflusst das Selbstverständnis der Teildisziplin Pädagogik der frühen Kindheit und damit das Verhältnis zur Nachbardisziplin Grundschulpädagogik. Es hat seine Wurzeln in der semiakademischen Vorzeit der Kindergartenpädagogik. Um dem Kindergarten und der Kindergartenpädagogik, insbesondere gegenüber der Schule, ein eigenes Profil und einen sog. „eigenständigen Bildungsauftrag“ zu sichern, wurde die Altersspanne bis zum Schuleintritt mit phasenspezifischen Entwicklungs- und Bildungspotentialen ausgestattet, die sie von der nachfolgenden Entwicklungsstufe anthropologisch unterscheiden sollen. Diese Position findet sich auch in der gegenwärtigen Diskussion (Schäfer 2005, S. 62).

Dieses ausgeprägte Trennungsdenken bezüglich der Objektbereichsebene, das eine in sich abgeschlossene Bildungsphase der frühen Kindheit impliziert, erschwert den Aufbau einer Arbeitsbeziehung zwischen der Pädagogik der frühen Kindheit und der Grundschulpädagogik und damit die Einbeziehung der Übergangsthematik, die seit einigen Jahren ein Dauerthema der programmatischen und wissenschaftlichen Diskussion darstellt. Dabei geht es nicht einfach nur um praktische Fragen der (ko-konstruktiven) Übergangsbegleitung, sondern viel weitergehend um Strukturreform der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich sowie die didaktisch-methodische Gestaltung von Kontinuität und Anschlussfähigkeit. Dazu müsste aber auch in der Grundschulpädagogik die Vorstellung revidiert werden, dass die Kindergartenzeit bloße Spielzeit sei und Bildungsprozesse erst mit der Grundschule einsetzen.

Die Bildungspläne der Länder enthalten mehr oder weniger differenzierte Auflistungen von Bildungsdimensionen bzw. -bereichen, die von den Trägern der Kindertageseinrichtungen konzeptionell umgesetzt werden sollen. Dazu gehören in der Regel Sprache und Literacy, Motorik und Gesundheit, naturwissenschaftliche und mathematische Elementarbildung, musikalische und künstlerisch-gestaltende Bildung, ethisch-religiöse und soziokulturelle Bildung, Bereiche also, die auch in den Lehrplanwerken der Grundschulen zu finden sind. Denn die Entwicklung dieser zentralen Bildungsbereiche kommt mit Erreichen des Schuleingangsalters nicht zu einem Abschluss, sondern bildet mit den zeitlich nachfolgenden ein Kontinuum.

Es gibt Hinweise darauf, dass die Begrenzung auf die frühe Kindheit als einschränkend empfunden wird. So umspannen die Bildungspläne von Hessen und Thüringen den Altersbereich von 0 bis 10 Jahren. Die Pädagogische Hochschule Weingarten unterhält ein „Zentrum für Elementar- und Primarbildung“ und bietet seit dem WS 2007/08 den „Studiengang Elementarbildung“ an, dessen Ziel „die Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz (ist), um Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsaufgaben für Kinder im Alter von 0–10 Jahren wissenschaftlich fundiert und zielgerichtet zu erfüllen“ (PH Weingarten 2009, S. 1, *Internet-Quelle*). Die Universität Bremen will im Rahmen ihrer Kapazitäten für die Lehrerbildung einen BA-Studiengang „Fachbezogene Bildungswissenschaften/Elementarbereich, Grund- und Sekundarschule“ einrichten, u.a. mit dem Ziel, neben den LehrerInnen für berufsbildende Schulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik auch „ElementarpädagogInnen“ auszubilden. Damit bietet Bremen als erste Universität einen Bachelor an, „der gleichzeitig auf die Arbeit in der Grundschule ausgerichtet ist und für die Tätigkeit im Elementarbereich qualifiziert“ (Viernickel 2009, S. 133).

Diese Entwicklungen legen den Aufbau einer längerfristigen Arbeitsbeziehung zwischen der Pädagogik der frühen Kindheit und der Grundschulpädagogik nahe.⁸ Im „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ mit der „Studienrichtung der Pädagogik der frühen Kindheit“ wird in der „Studieneinheit 4.1“ (Bachelor) die „Verbindung der Pädagogik der frühen Kindheit mit Grundschulpädagogik sowie Kinder- und Jugendhilfe“ empfohlen (DGfE 2008, S. 62).

Weil die Grundschulpädagogik nur an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zu finden ist, wird der Beitrag der Fachhochschulen diesbezüglich begrenzt bleiben, auch wenn an günstigen Standorten, wie Freiburg (PH und FH) oder Ludwigsburg (PH und FH) Kooperationsmodelle möglich sind.

Pädagogik der frühen Kindheit und Familienpädagogik

Wenn man bedenkt, dass die Familie der wichtigste Sozialisationsraum der frühen Kindheit und darüber hinaus ist, dann fällt auf, dass ihr als Objektbereich und der Familienpädagogik als disziplinärem Bestandteil der Pädagogik der frühen Kindheit in der Reformdiskussion vergleichsweise wenig Bedeutung beigemessen werden. Während Fried

8 Seit 2008 erscheint im Klinkhardt-Verlag die „Zeitschrift für Grundschulpädagogik“ mit dem Untertitel „Bildung im Elementar- und Primarbereich“.

u.a. die „Familienpädagogik“ zum Gegenstandsbereich der Pädagogik der frühen Kindheit zählen (2003, S. 9), findet sie im „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit“ keine explizite Erwähnung. Auch in den zahlreichen Sammelbänden sind Familie und Familienpädagogik gegenüber anderen Themen- und Problemstellungen randständig.

Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass gegenwärtig lange vernachlässigte quantitative und qualitative Forschungsfragen zur Elementarpädagogik im Vordergrund stehen oder dass Familien- und Elternbildung ein auch rechtlich (§16 KJHG/SGB VIII) der Sozialpädagogik zugeordnetes Handlungsfeld (Eichhoff/Janssen/Kunz 1996) darstellt, ist der Sozialisations- und Bildungsraum Familie schon allein aus forschungsmethodischen Gründen ein zentraler Bestandteil des Objektbereichs einer wissenschaftlichen Pädagogik der frühen Kindheit: Die Sozialisations- und Bildungseffekte der Familie interagieren in vielfältiger Weise mit jenen der außerfamilialen Bildungsorte (vgl. Tietze/Roßbach/Grenner 2005). Ohne angemessene Berücksichtigung der Familie hat die Pädagogik der frühen Kindheit einen sachlich wie methodisch halbierten Objektbereich.

4. Perspektiven

Die Profilierung und der Ausbau der wissenschaftlichen Pädagogik der frühen Kindheit sind kein Selbstzweck, sondern sollen dazu beitragen, den Entwicklungs- und Bildungsansprüchen der frühen Kindheit im akademischen Raum dauerhaft Gehör zu verschaffen. Nach langen Jahren der Stagnation hat die aktuelle Vorschulreform auch die Pädagogik der frühen Kindheit in Bewegung gesetzt und dazu beigetragen, ihren disziplinären Status zu stärken, auch wenn es noch zu früh wäre, von Konsolidierung zu sprechen. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass der Beitrag der verschiedenen akademischen Milieus – Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen – unterschiedlich ausfällt.

a) Wie sich die Pädagogik der frühen Kindheit an den Universitäten entwickeln wird, ist gegenwärtig noch nicht absehbar. Die Neuausrichtung auf die BA/MA-Strukturen ist noch nicht überall abgeschlossen. Ob die Empfehlungen des „Kerncurriculum(s) Erziehungswissenschaft“ mit der Möglichkeit der Einrichtung einer „Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit“ im Bachelor- und im Master-Studiengang (DGfE 2008) Akzeptanz und Umsetzung finden werden, muss sich erst noch zeigen. Dass sie rückwirkend auf die schon eingerichteten und akkreditierten Studiengänge Anwendung finden, ist eher unwahrscheinlich.

Eine Studienrichtung wird ohne eine entsprechend ausgewiesene und ausgestattete Professur kaum auskommen. Warum aber sollen erziehungswissenschaftliche Fakultäten bzw. Fachbereiche ihren Stellen-Etat mit einer Professur und deren Ausstattung belasten, die man bislang nicht brauchte? Auch könnten Vertreter/innen der Entwicklungspsychologie und – sofern am Standort vorhanden – der Grundschulpädagogik ihre Lehr- und Forschungstätigkeit auf die Elementarpädagogik ausweiten; der relativ hohe Anteil

an Beiträgen aus diesen Teildisziplinen im Publikationsaufkommen zur Pädagogik der frühen Kindheit weist in diese Richtung.

Studienanwärter/innen werden vielleicht Interesse für die neuen Studienmöglichkeiten aufbringen; aber da sie nicht wissen, ob der Arbeitsmarkt dieses Interesse belohnt, werden sie – wie bislang schon – eine andere Studienrichtung, insbesondere Sozialpädagogik wählen. Die Aussicht, dass die Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit im Bachelor- bzw. Master-Studiengang ebenso wenig nachgefragt wird wie im Diplomstudiengang, ist real. Damit befinden sich die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten in der nicht einfachen Situation, einerseits der Forderung nachkommen zu sollen, lehr- und forschungstauglichen wissenschaftlichen Nachwuchs hervor zu bringen, was die Einrichtung von Professuren erforderlich macht, andererseits aber mit der Möglichkeit rechnen zu müssen, dass frühpädagogische Studiengänge zu wenig nachgefragt werden, was die Einrichtung von Professuren erschwert.

b) Auch wenn die Entwicklungen an den Fachhochschulen noch sehr unübersichtlich sind, so ist doch jetzt schon absehbar, dass die Pädagogik der frühen Kindheit im akademischen Raum wesentlich von den Fachhochschulen bestimmt sein wird, wenn sich die wissenschaftlichen Hochschulen, d.h. vor allem die Universitäten, so zurückhaltend bei der Einrichtung frühpädagogischer Studiengänge und dafür geeigneter Professuren verhalten, wie das bislang der Fall ist. Mit Blick auf ein klares Profil der Pädagogik der frühen Kindheit könnte sich die unregelmäßige Vielfalt der Studiengänge an den Fachhochschulen mit ihrer eher an der Sozialpädagogik orientierten disziplinären Ausrichtung als kontraproduktiv erweisen.

Die Forderung nach kooperativen Beziehungen zur Grundschulpädagogik trifft an den Fachhochschulen, deren Fachbereiche für Sozialarbeit/Sozialpädagogik traditionell und konzeptionell wenig mit Grundschule und Grundschulpädagogik zu tun hatten, auf erschwerte Bedingungen.

c) Das jüngste akademische Milieu bilden die Pädagogischen Hochschulen. Auch wenn sie auf Baden-Württemberg begrenzt sind, könnten von ihnen landesüberschreitende Impulse ausgehen. Zur Stärkung des teildisziplinären Profils der Pädagogik der frühen Kindheit haben die Pädagogischen Hochschulen gegenüber den Fachhochschulen einige Vorteile. Sie können die Elementar- und Grundschulpädagogik konzeptionell und personell besser zusammen führen und sich disziplinär an der Erziehungswissenschaft ausrichten. Und sie können – neben den Universitäten – den wissenschaftlichen Nachwuchs für die Forschung und die Lehre fördern, auf den die Pädagogik der frühen Kindheit angewiesen ist, um den Entwicklungsbedürfnissen und Bildungspotentialen dieses Alters gleichberechtigt mit anderen Lebensaltern im akademischen Raum der Pädagogik dauerhaft Gehör zu verschaffen.

Literatur

Bader, R./Schröder, B. (2006): Neue Wege zum Lehramt an berufsbildenden Schulen – Studierendenzahlen und Entwicklungen im Studiengangangebot. In: Die berufsbildende Schule 58, H. 6, S. 145–153.

- BMFSFJ/DJI (2004): OECD Early Childhood Policy Review 2002–2004. Hintergrundbericht Deutschland. Fassung v. 22.11.2004.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- DGfE (2005): Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „vorschulischen Pädagogik“. In: *Erziehungswissenschaft* 16, H. 31, S. 16–17.
- DGfE (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Diskowski, D./Hammes-DiBernardo, E./Hebenstreit-Müller, S./Spreck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2006): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Jahrbuch des pfv. Weimar u.a.: das Netz.
- Diskowski, D. (2009): Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. In: *Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft* 10, Sonderheft 11/2008. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–61.
- Eichhoff, G./Janssen, E./Kunz, L. (1996): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Aufgaben und Perspektiven nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch VIII). Schriftenreihe des BMFSFJ, Bd. 120. Stuttgart: Kohlhammer.
- Faust, G./Götz, M./Hacker, H./Roßbach H.-G. (Hrsg.) (2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fried, L./Dippelhofer-Stiem, B./Honig, M.-S./Liegler, L. (2003): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim u.a.: Beltz.
- Fried, L./Roux, S. (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim u.a.: Beltz.
- Gerstberger, G. (2008): Frühkindliche Bildung in Forschung und Lehre. Vorwort für die „Robert Bosch Stiftung“. In: Thole, W./Fölling-Albers, M./Rossbach, H.-G./Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen: Barbara Budrich, S. 7–9.
- Gogolin, I. (2009): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. *Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft* 10, Sonderheft 11/2008, S. 79–90.
- Hermann, T.C. (2008): Entwicklung der akademischen Erzieherinnen-Ausbildung. Übersicht über aktuelle Angebote an Fachhochschulen und Universitäten. Zusammenge stellt auf Grundlage von Informationen der Ausbildungsstätten. <http://www.gew.de/Binaries/Binary27928/Erz-Tabellen-2.pdf> [Stand Juli 2007, aktualisiert Januar 2008].
- Horn, K.-P./Wigger, L./Züchner, I. (2008): Standorte und Studiengänge. In: Tillmann, K.-J./Rauschenbach, T./Tippelt, R./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2008): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008*. Opladen: Barbara Budrich, S. 19–40.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse der Jugendministerkonferenz am 13./14.05.2004 in Gütersloh/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. [http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm 1.a.1222.de/rahmen_052004.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm%201.a.1222.de/rahmen_052004.pdf) [13.03.2009].
- Kaufmann, K./Merkens, H. (2006): Professuren im Fach Erziehungswissenschaft – Denomination und Anzahl im Herbst 2005. In: Kraul, M./Merkens, H./Tippelt, R. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2006*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111–123.
- Koller, H.-Ch. (2008): Rezension zu: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim 2007. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, S. 906–909.
- Kraul, M./Merkens, H./Tippelt, R. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2006*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111–123.
- Krüger, H.-H./Lütke-Entrup, M. (2008): Der akademische Arbeitsmarkt für Frühpädagogen. In: Thole, W./Fölling-Albers, M./Rossbach, H.-G./Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen: Barbara Budrich, S. 11–15.

- dagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 317–327.
- Liegler, L. (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In: Thole, W./Fölling-Albers, M./Rossbach, H.-G./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 85–113.
- Merkens, H./Dreyer, J. (2002): Professuren im Fach Erziehungswissenschaft – Denomination und Anzahl im September 2001. In: Merckens, H./Rauschenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen. Opladen: Leske+Budrich, S. 125–142.
- Münchmeier, R. (2007): Überblicksartikel „Sozialpädagogik“. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 676–679.
- OECD (2001): Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Paris.
- OECD (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: BMFSFJ/Pressestelle.
- Pasternack, P. (2008): Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen. Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Prott, R. (2005): Rechtsgrundlagen und finanzielle Regelungen für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Zahlenspiegel 2005 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik, S. 15–43.
- Rauschenbach, T. (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: Erziehungswissenschaft 16, H. 31, S. 18–35.
- Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.) (2009): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. In: Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft 10, Sonderheft 11/2008.
- Roßbach, H.-G./Klucziok, K./Kuger, S. (2009): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. In: Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft 10, Sonderheft 11/2008, S. 139–158.
- Schäfer, G.E. (Hrsg.) (²2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schilling, M./Rauschenbach, T. (2008): Die Last zuverlässiger Bedarfsbestimmungen. In: Thole, W./Fölling-Albers, M./Roßbach, H.-G./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 295–315.
- Thiersch, R. (2000): Pädagogik der frühen Kindheit als Ausbildungsschwerpunkt im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium. In: Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.): Wissen und Nichtwissen. Weinheim: Juventa, S. 163–172.
- Thole, W./Fölling-Albers, M./Roßbach, H.-G. (2008): Die „Pädagogik der Kindheit“ im Fokus der Wissenschaften. In: Thole, W./Fölling-Albers, M./Rossbach, H.-G./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 17–30.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim u.a.: Beltz.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2002): Handbuch der Bildungsforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Viernickel, S. (2009): Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. In: Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft 10, Sonderheft 11/2008, S. 123–138.

Abstract: With the first reform of preschool education during the 1970s and following several semi-academic precursors, the first contours of a pedagogy of early childhood emerged as a sub-discipline of educational science. With the end of the reform movement, this theoretical construct stagnated on a rather low level of elaboration within the disciplinary structure of sociopedagogics. With the present reform of preschool education, the question arises whether the pedagogy of early childhood could profit from this reform movement and whether it could thus continue to develop into a consolidated independent sub-discipline.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. habil. Jürgen Reyer, Gartenstr. 11, D-99869 Mühlberg
E-Mail: zaunkoenig-muehlberg@t-online.de

Dipl. Paed. Diana Franke-Meyer, Geraer Str. 28, D-07570 Weida
E-Mail: FrankeD@gmx.de